PRZYJACIEL SZKOŁY

DWUTYGODNIK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Nr. 3 5 LUTEGO 1926 ROK V

OD WYDAWNICTWA.

Rok minął od chwili, gdy powzięliśmy myśl zorganizowania drukarni nauczycielskiej.

Dziś wydajemy pierwszy zeszyt, wykonany w całości we własnym zakładzie.

Tworzenie drukarni zaczęliśmy od zakupu czcionek i już począwszy od Numeru 10 poprzedniego rocznika — 5 maja 1925 r. — wychodzi czasopismo własnemi czcionkami. Sądziliśmy wtedy, że niebawem będziemy mogli zupełnie uruchomić drukarnię. Lecz sprawa sprowadzenia większej maszyny drukarskiej z Niemiec uległa zwłoce w związku z t. zw. wojną gospodarczą z Niemcami jak również i z powodu zachwiania się kursu złotego. Wobec tego musieliśmy walczyć w ubiegłem półroczu z niejedną trudnością.

Dzięki jednakże pomocy koleżeńskiej przetrwaliśmy ciężki ten okres i powoli zbliżamy się do celu, który jedynie nam przyświeca: stworzenia placówki kulturalnej, służącej sprawom oświaty, szkoły i nauczycielstwa.

SZKOŁY DECROLY W BELGJI.

Szkoła Decroly odpowiada głównym postulatom dzisiejszej pedagogiki. *)

1) Jest to szkoła pracy w tem zrozumieniu, że dzieci nietylko mówią i piszą podczas lekcji, lecz że przez dużą część czasu w szkole rysują, modelują, wykonują najróżniejsze doświadczenia i że te zajęcia są nietylko zastosowaniem nabytej już nauki, ale właśnie punktem wyjścia dla tej nauki.

2) Nauka jest oparta na zainteresowaniu dziecka, zaczyna się od rzeczy dzieciom zupełnie bliskich, to znaczy, od nich samych i ich potrzeb, a więc żywności np. owoców, mleka itp.

3) Jest tu utrzymana zasada koncentracji w wysokim stopniu. Centrum jest znów dziecko, jest człowiek i w odniesieniu do niego przechodzi się całe jego życie z czterech punktów widzenia: a) wyżywienia—(potrzeby jedzenia, oddychania, odpoczynku), b) utrzymania się wbrew przeszkodom stawianym przez powietrze — (ubranie, mieszkanie), c) obrony przed nieprzyjaciółmi zewnętrznymi i wewnętrznymi (zwierzęta drapieżne, trucizny, choroby i wady nasze), d) współpracy ludzkiej.

Każdy z tych działów rozpatruje się w zestawieniu z jego przejawami w świecie zwierzęcym, roślinnym, mineralnym i wpływem domu, szkoły i społeczeństwa.

4) Nauka nie jest oddzielona od życia aktualnego, od życia poza murami szkoły. Często przerywa się program, gdy np. jak w tej chwili silny śnieg i mróz przyciągają uwagę dzieci lub gdy które z dzieci przyniesie do szkoły jaki ciekawy przedmiot. Służyć on może za podstawy do kilku nawet lekcyj. Jako przyczynek do swych zadań przynoszą dzieci wycinki z gazet z domu

---

*) Książki o metodzie Decroly:

Hamaïde: La méthode Decroly u Delachaux Niestlé Neufchâtel w Szwajcarji lub u Lamertin w Brukseli. Książka ta ukazała się w polskiem tłumaczeniu M. Górskiej, nakładem „Naszej Księgarni“, jako I tom Bibljoteki Dzieł Pedagogicznych.

Dalhem: Contribution à l'Introduction de la Méthode Decroly à l'Ecole Primaire u Lamertin w Brukseli.

Decroly Monchamps: L'initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs u Delachaux Niestlé w Neufchâtel lub u Lamertin w Bruksseli..

Deschamps: L'Auto-Education à l'Ecole appliquée au programme du dr Decroly u Lamertin w Brukseli.

itd. Szkoły lub klasy zwiedzają często muzea i robią wycieczki. Wycieczki te służą nietylko jako materjał do wypracowania o podróży, lecz są starannie naprzód przygotowane, (np. historja sąsiedniego miasta przed zwiedzeniem tegoż).

5) Dzieciom znany jest cel i program całej szkoły w głównych zarysach; przedstawiony on jest wielkiemi literami w kilku napisach lub też zbudowany graficznie lub obrazowo z współudziałem uczniów. Dzieci wiedzą do czego dążą, łatwiej im wobec tego robić skojarzenia poszczególnych lekcyj i obserwacyj poczynionych poza szkołą z całością programu.

6) Dzieci pracują samodzielnie, uczniowie dostają zadania i muszą same myśleć nad sposobami rozwiązania. Wolno im pytać nauczyciela, wolno im zaglądać do różnych encyklopedyj, wolno im próbować różnych sposobów rozwiązania, a nieraz w ten sposób uczniowie sami wymyślą coś ciekawego, np. coś w rodzaju spirometru.

7) Dzieci pracują indywidualnie: np. w tej samej klasie na tej samej godzinie część dzieci pracuje nad systemem pokarmowym u człowieka, część dzieci już nad systemem oddechowym, a z pośród dzieci, które pracują nad systemem oddechowym, jedno wyszukuje z encyklopedji jakąś wiadomość, drugie z zegarkiem w ręku liczy ilość swych oddechów przez kilka minut i oblicza ich ilość w ciągu godziny, inne rysują przewód oddechowy itd.

8) Jest tu pewien, że tak powiem, naturalny bieg pracy. Nie potrzeba dzieci zachęcać nagrodami lub straszyć stopniami. Każdy uczeń pracuje, a jeżeli pracuje wolniej lub gorzej niż inni uczniowie, widzi to sam i wie, że o ile danej pracy nie wykona dziś, czeka ona go jutro i pojutrze. Jeżeli jest zmęczony, może pracować wolniej. Jeżeli jest leniwy, to widok kolegów namyślających się nad odpowiedzią na pytania, które leżą przed nimi, lub zajętych wykonywaniem doświadczeń stanowi dużą podnietę nawet dla dosyć apatycznego dziecka.

9) Jest tu współpraca dzieci. Prócz doświadczeń wykonywanych w klasie wspólnemi siłami paru uczniów, istnieje tu jeszcze współpraca całej szkoły. Pominąwszy dwie pierwsze klasy, w których się przechodzi corocznie wszystkie cztery działy programu, reszta szkoły opracowuje corocznie we wszystkich klasach ten sam dział programu np. w jednym roku utrzymanie życia

wbrew przeszkodom temperatury, a w następnym znów we wszystkich klasach dział o walce z nieprzyjaciółmi zewnętrznymi i wewnętrznymi. W ten sposób cała szkoła pracuje w równym czasie jednakże w poszczególnych klasach w sposób różny np. jeżeli młodsi zapoznają się z ubiorami rozmaitych ludów, to starsi poznają w tym czasie różne rodzaje odnośnych surowców, ich skład chemiczny, przeróbkę i znaczenie dla handlu itp. Zeszłego roku np. uczniowie różnych klas pracowali nad wystawą modeli mieszkań ludzkich, młodsi lepili z gliny lub plasteliny cegły i lepianki, nieco starsi robili to samo z drzewa, najstarsi ozdobili ściany klatki schodowej rysunkami budynków z różnych epok historji.

Poza ogólnemi zasadami znajdujemy jeszcze w szkole Dra Decroly nowe wartościowe metody nauczania poszczególnych przedmiotów tak np. naukę czytania rozpoczyna się tu od przyczepiania kartek z nazwami do kilku przedmiotów w pokoju np. drzwi, okna, owoce. Miesza się potem kartki, a dziecko rozróżniając tylko ogólne kontury wyrazu napisanego, przykłada je do właściwego przedmiotu. Podobnie zastosował Decroly własną metodę do nauki czytania nut.

Możnaby zapytać, czy zorganizowanie nauki na wzór szkół Decroly nie pociąga za sobą ogromnych kosztów, obciążając szkołę i rodziców dzieci. Otóż nie — nie znajdujemy tu wcale nagromadzenia drogocennych przyrządów. Glina, papier, stare katalogi, drzewo i narzędzia do ich obrabiania, to są najważniejsze pomoce naukowe w szkole powszechnej i wydziałowej.

W szkole dla dzieci anormalnych jest stosunkowo dużo specjalnych gier kształcących — „jeux éducatifs", lecz i tu głównym materjałem jest papier, karton i drzewo starannie pomalowane.

Gry te są względnie niedrogie *), bez porównania tańsze od rzeczywiście kosztownych pomocy szkolnych, potrzebnych przy ścisłem stosowaniu metody Montessori.

Możnaby jeszcze też zapytać, czy szkoły te nie istnieją tylko dzięki wyjątkowej pracy Decroly i jego uczniów — współpracowników wśród nauczycielstwa.

---

* Można zamawiać komplety gier u dra Decroly, rue Vossegat 1 Bruksela. Wyrabia je głuchoniema sierota, wychowanka dra Decroly.

W początkach — rzeczywiście tak było. Obmyślanie „jeux éducatifs“ oraz opracowanie serji pytań na każdą lekcję w ten sposób, aby dzieci same z niewielką tylko pomocą nauczyciela mogły nad ich rozwiązaniem pracować, opracowanie tych pytań w ten sposób, aby nauka nie traciła na ciągłości i na stopniowaniu trudności, to zaiste jest olbrzymia praca. Lecz główna część tej pracy już jest wykonana. Można także same gry, te same serje pytań dać tysiącom nauczycieli do ręki, a oni po krótkiem zapoznaniu się z metodą Decroly będą już mogli tę metodę zastosować z korzyścią, dostosowując ją do potrzeb swej szkoły.

W tem właśnie widzę dużą wartość metody Decroly, że wywołuje u pedagogów, którzy ją przyjęli, dążność do przygotowywania jej i rozwijania.

To też znajdujemy już w Belgji szkoły dla dzieci normalnych i anormalnych, których kierowniczki rozwinęły i nawet udoskonaliły metody Decroly. W szkole np. p. Deschamps dzieci zarówno w niższych jak i w wyższych klasach pracują zupełnie indywidualnie i to nietylko grupami, lecz rzeczywiście każde dziecko zosobna. Zbiorowych lekcyj jest tu niewiele.

Lecz czy w ten sposób niema chaosu w nauce? Czy nie wymaga się zbyt wiele od nauczyciela, chcąc by dawał różne zadania 20—30 dzieciom i kontrolował ich prace? Nie, uczniowie, pracujący wolniej, wiedzą, co inne dzieci wykonały i same zgłaszają się o kolejne zadania, zresztą łatwo stwierdzić w zeszycie ucznia, jak daleko doszedł w swych pracach. Przytem nauczyciel uwolniony od kierowania całej klasy i podtrzymywania jej uwagi, ma więcej czasu na zajęcie się poszczególnymi uczniami.

Dr. Decroly jest człowiekiem niezmordowanej pracy. Prócz kierownictwa dwóch szkół początkowych, pracuje jako profesor psychologji na uniwersytecie, w instytucie pedagogicznym i na różnych kursach dla nauczycieli, jest wizytatorem szkół dla dzieci przestępnych, jest autorem wielu prac psychologicznych i bierze żywy udział w pracach towarzystwa Ognisk Sierocych, którego jest prezesem.

Wpływ dra Decroly przeniknął już do pewnej liczby szkół w Belgji.

Poza tem z najróżniejszych krajów przyjeżdżają pedagogowie, aby poznać metody Decroly i urządzić później szkoły tego typu

w swym kraju. Zapraszają nawet dra Decroly w tym celu do siebie. Ostatnio był dr Decroly kilka miesięcy w Kolumbji.

Ogląda się szkoły dra Decroly z uczuciem radości, że wreszcie dochodzimy do okresu, w którym szkoła daje dzieciom naukę życiową, nie unieruchomiając ich zbytnio i nie tworząc z nich echa słów nauczyciela.

Nauczyciel pozostaje i tu duszą szkoły, a dziecko rozwija się pod jego wpływem gruntowniej i wszechstronniej, a przytem radośniej.

Toruń. Wanda Szuman.

RYS PORÓWNAWCZY SYSTEMÓW M. MONTESSORI, ELLEN KEY, FOERSTERA, DEWEY'A I KARPOWICZA.

III.

Pragmatyka wiąże się ściśle z potrzebami życia, konstatuje pojęcia, ustalając ich praktyczną wartość. Tylko skutki praktyczne są sprawdzianem oceny wartości idei. Prawda nie istnieje sama w sobie, lecz objawia się w realizacji idei — jest ona działaniem. Pragmatyka jest reakcją przeciw dogmatyzmowi dotychczasowych metod filozoficznych i stara się abstrakcje mgliste osadzić w jądrze ludzkiego życia. Wybitnym przedstawicielem powyższej koncepcji jest Dewey, który zajął niezależne stanowisko, tworząc w łonie pragmatyzmu kierunek, zwany instrumentalizmem. Teorje wszelkie, mając znaczenie praktyczne są narzędziem, ułatwiającem nam działalność zewnętrzną, postępowanie — jak np. teorje moralne, które są narzędziami umysłowemi, stworzonemi do kierowania naszem postępowaniem w pewnych warunkach ustroju społecznego.

Psychikę uważa Dewey za proces dynamiczny, która w zaraniu jest jednością i dopiero w następstwie różnicuje się stosownie do potrzeb chwili dzięki prężności wewnętrznej. Jaźń jest dla niego źródłem energji potencjalnej, dążącej do realizowania się na zewnątrz. Stosując pragmatyzm w wychowaniu, stanął na

gruncie biologicznym i biogenetycznym. Wychowywać, to znaczy apelować do sił wewnętrznych (któremi jest każda istota obdarzona od natury a stanowiące jej osobowość) i dać im możność przez działanie do realizowania się. Dziecko należy umieścić w atmosferze, sprzyjającej rozwojowi jego ustroju fizycznego i psychicznego. Jądrem całego ukształtowania procesu rozwojowego z punktu widzenia genetycznego jest samorzutne, bezpośrednie zainteresowanie. Zainteresowanie leży w instynkcie dziecka, jest pierwotną formą działalności „ja" lub jego ewolucją, wprawiającą w ruch ukryte skłonności. Jest ono zmienne i przejściowe, jako „funkcja propulsywna", której nie należy kultywować w pewnej spetryfikowanej postaci, gdyż znaczyłoby to powstrzymać dziecko w dążeniu do rozwinięcia funkcyj nowych, nastawionych do wykłucia się. Zainteresowanie dziecka ma dla wychowawcy znaczenie symptomatyczne i pozwala oprzeć ułatwienie procesu rozwojowego na wrodzonych dyspozycjach i poznanie indywidualności dziecka. Dewey rozpatruje procesy psychiczne w związku z ich rolą życiową i uważa władze psychiczne jak: pamięć, wola, mowa za narzędzia wartościowe o tyle, o ile uzgadniają postępowanie z potrzebami. Dziecko na równi z człowiekiem dorosłym winno działać z jakiejś pobudki wewnętrznej, związanej z potrzebą. Powyższe zapatrywanie Deweya jest rysem znamiennym jego pedagogji i stanowi jej cechę t. zw. funkcjonalną. Wobec tego, że każda istota ludzka jest komórką społeczeństwa, należy przygotować ją do spełniania w ustroju społecznym pożytecznych funkcyj. Kierunek ten wychowania na członków społeczeństwa przewija się jak nić czerwona w całym systemie Dewey'a.

Wychowanie, to jedna z najwyższych funkcyj życia społecznego — a szkoła stanowi jedną z istotnych części organizmu społeczeństwa. Szkoła istnieje dla życia, a zadaniem jej jest wzmożenie i doskonalenie życia indywidualnego i zbiorowego. Obowiązkiem szkoły jest dać wychowankom 1) inteligencję społeczną, 2) poczucie społeczne, 3) zainteresowanie społeczne. Szkoła więc daje dziecku rzeczywiste życie zbiorowe, a karność, która jest jednoznaczna u Dewey'a z zainteresowaniem — dyscyplina i porządek szkolny, jest wyrazem życia zbiorowego. Abstrahować od jednej z licznych działalności społecznych, które dziecko w stanie embrjonalnym nosi w sobie, jest równoznacznem z wyłą-

czeniem w wychowaniu fizycznem rozwoju funkcji jednego organu. Stąd, ujmując sprawę dynamicznie i genetycznie, szkoła musi uwzględnić te zagadnienia, z któremi się ludzkość zmagała w pochodzie dziejowym, aż do osiągnięcia obecnego stanu cywilizacji, który jest wynikiem pracy i rozumu. Wszystkie przedmioty są środkami, rozwijającemi uczucia społeczne a na pierwszy plan wysuwa Dewey pracę ręczną, tak zorganizowana, aby dziecko przeżywało ewolucję społeczną od zarania prymitywnej walki o byt, aż do chwili obecnej, aby się mogło zorjentować, co podtrzymuje ład społeczny, aby się zainteresowało praktycznie, umysłowo i uczuciowo dobrem ogółu. Dewey piętnuje indywidualizm, jako sprzeczny z postulatem podporządkowania jednostki interesom społecznym i jest wrogiem sądzenia dziecka według ich zdolności i budzenia rywalizacji, gdyż metoda ta zniewala słabszych do godzenia się ze stanowiskiem swej beznadziejnej niższości i wyradza egoizm. Charakter uważa Dewey jako władzę przystosowywania się do życia społecznego, lub też intuicją życia zbiorowego. W przeciwieństwie do wielu teoretyków upatruje w charakterze proces czynny, zjawisko natury dynamicznej, a składnikami jego są: siła, energja wykonania i działalność dowolna. Charakter urabia się dzięki wychowaniu, przetwarzającemu popędy i instynkty w społeczne nawyknienia.

Co do wychowania moralnego, to Dewey jest przeciwnikiem lekcji o moralności posegregowanych na pouczenia o doniosłości uczciwości, prawdomówności, patrjotyzmie, a należy dążyć do tego, by moralność znalazła swój wyraz w stosunkach społecznych w popędach i nawyknieniach jednostki.

W końcu zaznaczyć należy, że Dewey jest zwolennikiem szkoły jednolitej.

* * *

Jednym z nielicznych przedstawicieli polskiej myśli pedagogicznej jest zasłużony teoretyk i praktyk na polu wychowania Stanisław Karpowicz. Działalność jego przypada na okres ucisku cenzury rosyjskiej, dążącej do bezwzględnego przeciwstawienia się wszelkim poczynaniom na polu odrodzenia i uświadomienia narodowego przez wychowanie i oświatę. Narzędziem polityki rusyfikatorskiej miała być szkoła. Nie dziw więc, że w pismach Kar-

powicza przebija się niechęć i ostra krytyka względem tych warstw społecznych, które związane splotem interesów z Rosją, tworzyły szkoły i programy korzystne dla warstw posiadających, a więc przeciw interesom szerokich mas.

Na cele i zadania wychowawcze zapatruje się Karpowicz ze stanowiska społecznego. Do pedagogiki, uwzględniającej środki psychologiczne i fizjologiczne pragnie wprowadzić czynnik biologiczny i socjalny. Żąda poznania natury dziecka, aby móc stworzyć naturalne warunki (zewnętrzne) rozwoju. Ideałem Karpowicza jest harmonijny rozwój ciała i władz duchowych. Tylko takie wychowanie ma istotną wartość, które wprawia młodzież do życia samodzielnego, a więc samodzielności myśli, uczucia i czynu obywatela spółczesnego, biorącego żywy udział w sprawach publicznych, świadomego swych zadań i zdolnego do wydania własnego sądu o zjawiskach w przyrodzie i życiu zbiorowem. Na zagadnienie władz duchowych, jako funkcja całokształtu psychiki ma Karpowicz pogląd nowoczesny. Zaleca następnie zaprawiać młodzież do samodzielnego dążenia do osiągnięcia jak największej pełni indywidualnego życia. Należy odróżnić pojęcie indywidualności od indywidualizmu. Indywidualność uważa Karpowicz za poszczególny wypadek przystosowania się osobnika do działań, zgodnych z naturą i ze środowiskiem. Indywidualizm opiera się na interesach pojedyńczego osobnika bez uwzględnienia potrzeb i wymagań ogółu, polega więc na podporządkowaniu wyłącznem potrzeb ogółu potrzebom osobistym. Obserwacji dziecka nie przypisuje znaczenia, gdyż nie ojawia mechanizmu życia. Natomiast zaleca systematyczne studja nad rozwojem fizycznym i duchowym naprzód dojrzałego człowieka, a potem dziecka! W dziedzinie wychowania etycznego krytykuje dążenia abstrakcyjne, automatyczne do zwalczania niecnoty, gdyż dziecko nie rozróżnia co dobre a co złe. Należy zaprawiać dziecko do czynów moralnych. Również występuje przeciw sztucznemu przyspieszaniu dojrzewania dzieci przez urządzanie zabaw, wycieczek i dostarczanie podniet zmysłowych, tudzież nieodpowiedniej lektury. Praca ręczna ma według Karpowicza wysokie walory jako czynnik, działający dodatnio na cały ustrój. W nauce występuje przeciw rutynie, przeładowaniu programów i intelektualizmowi. Przedmioty nauczania winny się wspierać i nie być celem w sobie,

lecz środkiem do tworzenia syntezy. Uczelnie winny stać na usługach społeczeństwa, a język ojczysty należy pielęgnować jako środek zdobywania jasnych pojęć.

Karpowicz usiłował stworzyć system oryginalny, oparty na nowoczesnych dociekaniach i wynikach wiedzy, zwłaszcza psychologicznej i społecznej. On twórczością swą otworzył oczy uświadomionym rodakom na palącą potrzebę reformy wychowania i nauczania, zgodnego z prądami nowoczesnemi i ideałami narodowemi.

*
* *

Systemy powyższe rzucają światło na dążenia współczesne w wychowaniu i są wyrazem prądów, nurtujących w wychowaniu jako zawiązki, bądź zdobywających sobie prawo obywatelskie lub też jak wskazania idealne, jakiemi drogami wychowanie kroczyć winno, aby zadośćuczynić temu lub owemu założeniu. A założenia te są różne, jakkolwiek środki i cele często schodzą się, krocząc niezależnemi od siebie ścieżkami. I tak kierunek (system) Montessori nazwaćby można naturalistycznym, Ellen Key — indywidualistycznym, Foerstera — idealistycznym, Dewey'a — pragmatycznym, Karpowicza zaś — pozytywistycznym. Z wymienionych twórców systemów wychowawczych Montessori, Dewey i Karpowicz usiłowali wcielić swe koncepcje w życie, względnie wysnuć je z czynnego udziału w wychowaniu. Foerster obserwacjom i refleksjom zawdzięcza przebogate swe doświadczenia, Ellen Key zaś kierowała się głównie intelektualnem wczuwaniem się w tętno wychowania, więc intuicją. Wszystkie systemy zgodnie przenoszą punkt ciężkości wychowania do samego dziecka i potępiają szukanie motywów wychowania poza dzieckiem, umieszczając je w programach i w nauczycielu. Dziecko jest punktem wyjścia, ośrodkiem i celem*). „Dziecko musi stać się przewodnikiem, ono określa jakość i ilość materjałów, które wychowawca ma mu podawać do poznawania,“ mówi Dewey. Stąd bezpośrednio wypływa konieczność poznania psychiki dziecięcej, jej ewolucji, sfery zainteresowań i rozrostu psychicznego i fizycznego. Prócz Foerstera wszystkie systemy opierają się na zasadach biogenezy, które

*) Ideałem jest jego rozrost i rozwój. Nad wszelkiemi programami stoją charakter i osobowość, a przedmioty, jako środki, są jego służebnicami.

w wychowaniu tak dobitnie, jak się zdaje za Dewey'em i Stanley-Hallem podkreśla Montessori, E. Key i Karpowicz. Wszędzie też spotykamy silnie podkreśloną tendencję do rozwoju osobowości, indywidualności dzieci, samodzielności, poczucia odpowiedzialności, czynności samorzutnej. Ellen Key (przeciwstawia się hasłu rozwoju indywidualności), żąda indywidualizmu wybujałego, któryby wniósł owe wartości twórcze, przeobrażające społeczeństwo. Jądrem celu wychowania wymienionych systemów jest czynnik społeczny, który staje się w naszej epoce ideałem i rękojmią podniesienia zespołu do wyższych form życia przez wysiłek wszystkich komórek społecznych, jakiemi są jednostki. „Branie udziału w ogólnych sprawach ludzkich, przynoszenie jakiejś prywatnej lub publicznej korzyści uważane jest dzisiaj za probierz wartości charakteru, za rodzaj służby Bożej" — pisze James W., słynny amerykański psycholog.

Montessori upatruje w codziennych zajęciach małej gromadki we współżyciu i wzajemnej pomocy wyładowanie, wyzwolenie i zawiązki zapoczątkowania pielęgnowania instynktu społecznego, jakkolwiek każde dziecko wykonuje pracę, która mu odpowiada najlepiej. To samo dzieje się w zespole dorosłych ludzi, którzy nie spełniają tych samych funkcyj, lecz tworzą wartości społeczne przez harmonijne działanie w różnych dziedzinach pracy. Ellen Key dąży do uspołecznienia dziecka, lecz w myśl indywidualistycznych tendencyj swych żąda naodwrót, aby reformy społeczne naginać do natury dziecka. Również Foerster kładzie nacisk na wychowanie społeczne, które już winno być pielęgnowane w zaraniu życia dzieci w ogródkach dziecięcych, przy zabawach, a zadaniem prawdziwej kultury socjalnej jest różnice diametralne złagodzić i stworzyć wyższą harmonję i moralny związek między starszą a młodą generacją, energję życiową i doświadczenie życiowe zjednoczyć, co stanie się fundamentem prawdziwego postępu. *(Wychowanie i samowychowanie)*. Młodzież należy sprowadzić do żywych faktów ludzkiej wspólności życiowej, zapoznanie z głównemi objawami współżycia społecznego ma dla dziecka tę wartość, że budzi cześć dla pracy ludzkiej i zachęca do należytego postępowania z klasami pracującemi, do okazywania im poważania i wdzięczności przez oznaki uprzejmości i skromności" *(Wychowanie młodzieży)*. Brak prawdziwej społecznej kultury na dal-

szą metę w szerszem rozumieniu był też zdaniem Foerstera powodem straszliwej katastrowy wojennej, którą przeżyliśmy niedawno. U Dewey'a busolą wychowania jest czynnik społeczny. Wszystkie urządzenia wychowawcze przepojone są tendencjami o charakterze wybitnie społecznym. W dziełach Dewey'a, traktujących o wychowaniu, spotykamy wyraz „społeczeństwo," „społeczny" w różnych formach i odmianach w każdem niemal zdaniu. Obok biologizmu socjologizm jest najważniejszym składnikiem integralnym pozytywizmu Karpowicza. Zagadnienia społeczne ukażą się przed nami jak ogniwa rozwoju dziejowego. „Wielkim brakiem dotychczasowego wychowania jest zupełne pominięcie nauk społecznych" (*Szkice pedagogiczne*, str. 19 — 20). „Rola jednostki w życiu, jej zdolności, położenie materjalne i moralne, wszystkie jej dążenia i aspiracje należą od urządzenia i sposobu życia całego społeczeństwa."

Kształcenie sfery psycho-motorycznej zajmuje wybitne miejsce w omawianych tu systemach. Wolę uważa się jako funkcję jednolitej „psychy." Według Montessori wola wzmacnia się spontanicznie w samowychowaniu i samokształcenia, objawia sie w samorzutnem działaniu. Narzucanie dziecku woli z zewnątrz jest hamulcem w rozwoju własnej woli dziecka.

Ellen Key analogicznie kwestję woli traktuje. Foerster natomiast uważa wolę za puklerz przeciw pokusom i rozróżnia wolę centralną i peryferyczną. Pierwsza jest z głębi ducha inspirowana, druga pochodzi z pobudek zewnętrznych. Wychowanie ma nacisk położyć na uzdolnienie do przełamania zewnętrznych impulsów przez energetykę centralną. Foerster zajmuje tu odrębne stanowisko od innych pedagogicznych teoretyków i uważa impuls woli za energję zdolną do czynu z jednej strony i do powściągu, czyli ascezy z drugiej strony. Jest to stanowisko wręcz przeciwne teorji rozwoju Darwina, Haeckla i wogóle materjalistycznemu poglądowi na funkcje duchowe. Wszystkie przedmioty uważa Foerster za środek kształcenia woli. (Foerster jest zwolennikiem woluntaryzmu...; wola jest motorem w czynnościach naszej świadomości. Wszelka duchowa koncentracja jest produktem woli. Ceni Montessori ćwiczenia w milczeniu, jako przygotowanie do siły powściągu.) „Wszystko, co ćwiczy władze osobowości, powiada Dewey, ćwiczy również i wolę." O ilebyśmy wie-

rzyli w istnienie w osobniku pewnej niezależnej władzy, zwanej wolą, musielibyśmy szukać specjalnych środków kształcenia jej. A więc warunki i środki, sprzyjające niezależności i pewności czynu, kształcą wolę. Karpowicz również nie przypisuje woli samoistnego bytu i widzi w niej wyraz stosunku bodźca do reakcji. Można ją kształcić przez 1) powtarzanie czynności, wywołujących chęć działania, 2) świadomość celu i 3) środków tego działania.

D. N.

Włodzimierz Wołyński. Marjan Zygmunt Fuchs.

PRÓBA EGZAMINU PSYCHOLOGICZNEGO.

Przy egzaminach wstępnych do II szkoły wydziałowej im. Działyńskich w Poznaniu próbowano tego roku badać także inteligencję zgłaszających się uczenic. Pomimo że, jak wykażę w dalszym ciągu, próba ta miała charakter raczej dyletancki niż naukowy, nie waham się rezultatów opublikować, a to dlatego, ażeby szersze koła nauczycielstwa zainteresować doświadczeniami tego rodzaju. Rezultaty osiągnięte są naprawdę ciekawe, i gdyby były zachowane konieczne w takich doświadczeniach ostrożności, nadawałyby się mojem zdaniem do opracowania naukowego.

Próbę przeprowadzono na testach Bineta i Simona, przeznaczonych dla dzieci jedenastoletnich, lecz testy te trochę zmieniono ze względów praktycznych. Wybrałam Bineta tylko z konieczności, znane mi bowiem były rozmaite zarzuty, jakie szczególnie w ostatnich latach podnoszono przeciw testom Bineta i Simona. Jednym z tych zarzutów jest zbyt wielka łatwość. Ponieważ miałam przed sobą dzieci poniżej lat 12, a dalej był to materjał zupełnie nieznany i zebrany z najrozmaitszych szkół, przypuszczałam, że w takich warunkach testy Bineta i Simona nie będą za łatwe. Przypuszczenie moje okazało się słuszne, bo jak wykaże zestawienie wyników pytania za łatwe bynajmniej nie były.

Uczenic stawilo się w dniu egzaminu 102 i podzielono je na sześć oddziałów, w każdym po 17. Próbę badania inteligencji przeprowadzono w dwóch dniach, w czasie od godziny 9 do 1 kolejno, w poszczególnych grupach. Ten sposób jest o tyle ujemny, że w pierwszej grupie ma się dzieci niezmęczone, umysłowo wypoczęte, w drugiej są już warunki gorsze, a w ostatniej, trzeciej grupie, miałyśmy dzieci zmęczone poprzedniemi egzaminami naukowemi. W drugim dniu odbyło się badanie pozostałych grup w tym samym czasie i tą samą metodą.

Nasuwały się jeszcze wątpliwości, czy podczas przerw dzieci się ze sobą nie porozumiewają. Okazało się jednak, że nie zdawały sobie wcale sprawy z ważności tego egzaminu, przeciwnie, uważały go za rodzaj przyjemnej przerwy i w rozmowie z nowemi swemi koleżankami (przypadek zrządził, że rzadko kie-

dy uczenice tej samej klasy zdawały w tej samej grupie) miały tyle ważnych spostrzeżeń do zakomunikowania, że o tych „głupstewkach“ — jak same nazwały testy — wcale nie wspominały.

Badanie inteligencji polegało na tem, że każda z uczenic, o ile posiadała przynajmniej normalną inteligencję dziecka jedenastoletniego, winna zadowalająco rozwiązać testy wykazujące:

I. zdolność sądów krytycznych,
II. znajomość pewnego zasobów wyrazów,
III. zdolność zrozumienia pojęć abstrakcyjnych,
IV. zdolność rozumowania logicznego,
V. pewną wyobraźnię twórczą.

Rozwiązanie nastąpiło przez zadowalającą odpowiedź na następujące pytania wzgl. zadania:

Test I. a) Nieszczęśliwy automobilista (u Bineta cyklista) miał głowę zmiażdżoną i umarł natychmiast. Przeniesiono go do szpitala. Jest obawa, że nie odzyska już zdrowia.

b) Mam trzy siostrv: Jankę, Hankę i siebie (u Bineta: mam trzech braci: Pawła, Gawła i siebie).

c) Wczoraj był wypadek na kolei, ale to nic poważnego, liczba zabitych wynosi 48 osób.

Test II. Wymienić 60 słów w 3 minutach.

Test III. Określić wyrazy oderwane: miłosierdzie, sprawiedliwość, dobroć.

Test IV. Odgadnąć znaczenie zdania nieuporządkowanego: Dobry pana pies swojego broni.

Test V. Umieścić trzy wyrazy w jednem zdaniu: Warszawa, pieniądze, rzeka (u Bineta: Paris, fortune, ruisseau).

Testy powyższe napisano na tablicy, odczytano kolejno i po krótkiem objaśnieniu kazano dzieciom napisać odpowiedź na kartce. Zwrócono przytem uwagę na to, aby dzieci pisały szczerze i otwarcie to, co myślą. Bliższych objaśnień nie dawano. Początkowo szła praca opornie, trzeba było nieustannie dzieci zachęcać, bo im się poprostu w głowie pomieścić nie mogło, że mają pisać coś, czego „pani naprzód nie nauczyła.“ Zainteresowanie było przytem ogromne, dzieci były ożywione i gdy się oswoiły z nową dla nich sytuacją, pisały śmiało i często dawały poznać śmiechem, że rozumieją o co chodzi. Działo się to zwłaszcza przy pierwszym teście.

Teraz zbadajmy kolejno znaczenie poszczególnych testów i przekonajmy się, jak zareagowały na nie badane dziewczynki. Test pierwszy miał wykazać zdolność sądów krytycznych przez wykazanie niedorzeczności. Co do natury samego testu niema nic specjalnego do nadmienienia, jak chyba to, że właśnie ten test uchodzi za zbyt łatwy i nowocześni psychologowie Dawid, Toulouse Jaroszyński podają inne testy, zastępcze. Nasze doświadczenie potwierdziło znowu, że test jest łatwy, bo dzieciom zwrócono tylko uwagę na to, że w zda-,

niach, napisanych na tablicy, ukryta jest niedorzeczność i że powinny ją wykryć, a z 102 badanych uczenic odpowiedziały dobrze

we	wszystkich 3 przypadkach	90 uczenic
w	2 „	6 „
w	1 przypadku	2 uczenice
a zupełnie sobie rady dać nie mogły		4 uczenice.

Dla orjentacji przytoczę tu kilka dobrych i kilka złych odpowiedzi.

Odpowiedzi dobre: To zdanie jest niemądre, bo on, gdy już miał głowę rozbitą, to już nie może żyć. — Ona ma tylko dwie siostry, a nie trzy. — Gdy jest zabitych 48 ludzi, to jest szkoda. — Gdy automobilista ma rozmiażdżoną głowę, to nie mógł już wyzdrowieć. — Nie mogę mieć siebie. — Jeżeli zabije się jeden człowiek, to jest wielki wypadek, a tam zabiło się 48 osób. — Ona jest niemądra, bo ona nie jest swoją siostrą. — To jest coś poważnego, bo 48 osób, to jest dużo ludzi. — Automobilista nie mógł wyzdrowieć, bo umarł. — Ona miała tylko 2 siostry. — Liczba zabitych 48 osób jest coś dziwnego. — Tutaj jest głupstwo, bo kto umrze, ten już nie wstanie. — Ta dziewczynka miała 2 siostry. — 48 osób zabitych, to jest smutno. — Jak głowę miał zmiażdżoną, to nie mógł żyć. — Kazia miała 2 siostry: Jankę i Hankę. — To zdanie jest złe, bo w tem zdaniu opisują, że to nic ważnego, a jabym myślała, że się stało wielkie nieszczęście, bo zginęło 48 osób. — To jest głupstwo, bo kiedy człowiek umarł, to nie może być zdrowy. — Urszulka miała tylko 2 siostry, a ona liczyła siebie. — Mnie jest bardzo smutno, bo 48 osób jest zabitych.

Odpowiedzi złe: Automobilistę zawieziono do szpitala, potem była obawa. — Mam trzy siostry: Jankę, Hankę, Helcię. — Wczoraj wykoleiła się kolej z szynów, liczba osób wynosi 48. — Tam było wesoło bo się zabiło 48 osób, ale to nie było ważne. — Nie był wielki wypadek, bo tylko 48 ludzi się pozabijało i bardzo dużo dzieci zostało sierotami. — To zdanie jest niemądre, bo go przejechano automobilem. — Ma 3 siostry. — Żeby mógł być wielki pożar. — W tem zdaniu dlatego jest brzydkie słowo, bo niektórzy mają także 3 siostry.

Test drugi miał wykazać pewną zdolność orjentowania się, bystrość umysłu i bogactwo językowe badanego dziecka. Należy on do testów Bineta, i wydaje mnie się bardzo dobrym. Ogromnie interesującem było notowanie słów wypowiedzianych, bo otrzymało się zarazem jakby fotografję myśli badanego dziecka, pozwoliło ocenić zdolność kojarzenia, wykazywało zainteresowanie indywidualne. Ten test nadaje się doskonale na odrębne opracowanie i gdyby zebrało się materjał z rozmaitych miejscowości, możnaby go porównać i statystycznie wyprowadzić sferę zainteresowań dzieci poszczególnych miejscowości, okolic, dzielnic i państw. Dalej, porównując wyniki testów pisanych i tego „mówionego" odgadnąć łatwo, typ ucznia zdolniejszego w pracach ustnych, czy pisemnych.

Badania zapomocą tego testu przeprowadzano początkowo w ten sposób, że uczenice kolejno wymieniały szereg rzeczowników w obecności całej grupy. Na-

turalnie okazało się, że ostatnia z badanych miała względnie większe bogactwo słów od pierwszej. Dlatego już w drugiej grupie przeprowadzono doświadczenie w ten sposób, że wszystkie uczenice opuściły klasę. Następnie wchodziły kolejno, test rozwiązywały przez wypowiadanie przez 3 minuty szeregu dowolnych rzeczowników, pozostając potem w klasie. W ten sposób otrzymałyśmy pewność, że każda operuje swoim własnym zasobem wyrazów.

Wyniki tego testu były następujące: na 65 badanych uczenic (więcej nie starczyło czasu) osiągnęło:

w 3 minutach	80 słów i więcej	(maksimum 87 słów)	1 dziewczynka
więcej niż	70 „		3 dziewcz.
„ „	60 „		11 „
	60 „	(norma)	2 „
od	50—60 „		18 „
„	40—50 „		18 „
„	30—40 „		11 „
niżej	30 „	(minimum 11 słów)	4 „
			ogółem 68 dziewcząt

Na test trzeci złożyła się definicja wyrazów abstrakcyjnych: dobroć, miłosierdzie, sprawiedliwość. Ponieważ test ten jest bardzo trudny, dozwolono dzieciom wyrazić swą myśl zapomocą czasowników, względnie czynności, odpowiadających owym cnotom. Dobrych odpowiedzi było

na wszystkie 3 pytania	26
„ 2 „	21
„ 1 „	17
Zupełnie nie odpowiedziało	38 dziewcząt,

czyli 37,45%.

Odpowiedzi dobre: Ja wiem, że miłosierny jest każdy człowiek, który daje ubogim jałmużnę. — Sprawiedliwy jest Pan Bóg, bo za dobre wynagradza. — Dobry jest ten człowiek, który, gdy przewróci się jaki staruszek, to go podniesie. — Nazywam panią lub pana miłosiernymi, gdy dadzą ubogim jałmużnę, przyodzieją i ich w dom przyjmą. — Sprawiedliwym jest Pan Bóg, bo sądzi sprawiedliwie. — Dobrym nazywamy człowieka, który nam da zawsze na chleb. (?) — Jedna pani opiekuje się pewną wdową i daje jej codzień obiady, żeby nie miała głodu. — Nauczyciel jest sprawiedliwy, gdy inny uczeń nie cierpi za tego, który coś zbroił. — Człowiek jest dobry wtedy, gdy nie odmawia prośbie drugiego. — Miłosierny człowiek jest taki, który wspiera ubogich i sieroty. — Sprawiedliwy jest Pan Bóg, bo za dobre wynagradza, a za złe karze. — Dobrymi są rodzice, bo się starają o dzieci. — Pewien chłopczyk był miłosierny, bo dał dziadkowi chleba. — Pewna matka była bardzo sprawiedliwa, bo najpierw dzieci wysłuchała, a potem ukarała. — Jedna dziewczynka była kulawa i jechała z babcią na wózku. Inne dzieci zbierały kwiatki, a ona nie mogła. Jedna dobra dziewczynka dała kalece

zebrane kwiatki. — Sprawiedliwa jest pani, bo daje noty tak, jak dziewczęta umieją. — Dobrą jest mama, bo daje nam czekoladę. — Pani była sprawiedliwa, bo dała każdemu równo.

Odpowiedzi złe: Miłosierne dziewczę się modli. — Sprawiedliwy ojciec się modli. — Dobrotliwa matka się modli. — Miłosierna matka. — Sprawiedliwy ojciec. — Dobry pan. — Sprawiedliwy człowiek każdemu wszystko daje. — Zosia uczyniła miłosierdzie. — Janka była sprawiedliwa.

Test czwarty miał wykazać pewną zdolność logicznego myślenia i był bardzo łatwy. Tymczasem pokazało się, że dobrych odpowiedzi było tylko 64, czyli 62,7%. Reszta nie rozwiązała zadania wcale. Ciekawe byłoby porównanie z chłopcami.

Test piąty przedstawiał o tyle trudności, że dzieci skłonne były z podanych 3 wyrazów utworzyć 3 zdania, a nie jedno. Obronną ręką wyszło z tego 49 dziewczynek, czyli ani 50%. Reszta dziewcząt ułatwiła sobie pracę w ten sposób, że utworzyła trzy względnie dwa zdania. W tym teście miała swobodę fantazja dziecięca i nieraz powstały małe bajeczki o zgubionych pieniądzach, złodziejach itd. Przy opracowaniu materjału, dotyczącego tego testu, zaciekawiło mnie to, że odpowiedzi naszych dziewczynek w niektórych wypadkach są prawie identyczne z odpowiedziami chłopców warszawskich (zob. Poziom inteligencji uczniów gimnazjum niższego — prof. dr. J. Joteyko, Warszawa 1922). Kilka przykładów przytoczę:

W Warszawie jest rzeka, na której płyną łodzie z pieniądzmi. — Za pieniądze pojadę do Warszawy i zobaczę rzekę. — Do Warszawy jadę przez rzekę i muszę mieć pieniądze na kolej. — W Warszawie zgubił pan pieniądze nad rzeką. — Była bitwa we Warszawie o pieniądze, które rzucono do rzeki. — Warszawa ma dużo pieniędzy w rzece. — Na rzece płynie łódź z pieniądzmi do Warszawy. — W Warszawie, w banku nad rzeką, leżą na stole pieniądze. — Ja pojadę rzeką do Warszawy po pieniądze.

A teraz do dzieci samych. Jak już nadmieniłam, badano 102 dziewczynki, zgłoszone do kl. I wydziałowej, zatem zdawałoby się jedenastoletnich. Tymczasem co się pokazało? Otóż co do wieku miały:

a)	8 lat	1 uczenica	
b)	8—9 „	7 uczenic	
c)	10 „	46 „	
d)	11 „	40 „	(wiek normalny)
e)	12 „ i więcej	8 „	

Z tego zestawienia widzimy, na czem polegała trudność przy użyciu testów Bineta, które zgóry przesądzają wiek inteligencji. Ponieważ miałyśmy wiek życia rozmaity, to o ile dzieci pod *a, b, c* testów nie rozwiązały, to tem samem jeszcze nie można twierdzić, że one egzaminu psychologicznego nie zdały, bo mogą posiadać inteligencję odpowiednią swojemu wiekowi, lecz nie potrzebują posiadać inteligencji jedenastoletnich. Z drugiej strony można jednak zarzucić, że testy Bineta i Simona są tak łatwe, że, jak ktoś powiedział, można je zastosować najwyżej dla dziesięcioletnich, zatem winny je rozwiązać i dziewczęta pod *c, d. e.* Tymczasem nasze doświadczenie wykazało poważne trudności nawet

przy łatwych testach. Jak z tego wybrnąć? Mojem zdaniem trudność polega na tem, że dzieci przyszły z rozmaitych środowisk. Statystyka wykazała, że co do do przygotowania naukowego przybyły:

z szkół powszechnych poznańskich	73	uczenice
„ „ „ wiejskich	14	uczenic
„ „ średnich poznańskich	10	„
„ „ przygotowawczych prywat.	5	„

Chociaż programy naukowe są równe na tym poziomie we wszystkich wyżej wymienionych szkołach, to na rozwój inteligencji dziecka ogromnie wpływa jeszcze dom rodzicielski, otoczenie, miasto, ulica, tak, że wyniki ogólne, które przedstawiają się następująco:

dobrą odpowiedź na wszystkie pytania	dało	38	uczenic
„ „ „ 3	„ „	32	„
„ „ „ 2	„ „	22	„
„ „ „ 1	„ „	1	uczenica
„ „ „ żadne	„ „	1	„
	razem	94	uczenice

nie mogą jeszcze decydować. Nie można zatem powiedzieć, że z 102 uczenic tylko 38 zdało egzamin psychologiczny. Należy bowiem z pozostałych 64 wyeliminować przedewszystkiem te, które nie mają jeszcze lat jedenastu, a tych jest 36. Zresztą nie chciałyśmy stwierdzać, czy dana uczenica posiada inteligencję przeciętną, odpowiadającą latom jej życia. Pragnęłyśmy tylko dowiedzieć się, jaki materjał otrzymamy do szkoły i zastanowić się nad tem, jak najlepiej rozmieścić dzieci w poszczególnych klasach, ażeby słabsze nie opóźniały postępów zdolniejszych i aby zdolniejsze nie stały się przyczyną przepracowania słabszych. Naszym zamiarem jest z tych „inteligentek" utworzyć specjalną klasę i w pewnych okresach czasu u wszystkich badania powtarzać, aby skonstatować rozwój inteligencji, który musi nastąpić, bo gospodyni klasy na mocy dostarczonego jej materjału, znacznie prędzej pozna swe uczenice i może odpowiednio zastosować swe nauczanie.

Jak wygląda teraz egzamin naukowy u tych dziewcząt, które wykazały dostateczny rozwój inteligencji i u tych, które tego wykazać nie mogły? Tutaj spotkały nas niespodzianki. I cały ten długi wstęp i opis zmierza właściwie do tego, aby wykazać, w jakiej sprzeczności są rezultaty egzaminu naukowego z rezultatem badania inteligencji. I tak uczenica jedenastoletnia, która powinna rozwiązać wszystkie testy, rozwiązała tylko jeden (w teście drugim wypowiedziała tylko 38 wyrazów), egzamin naukowy zaś zdała na „dobrze." Inne trzy dziewczynki są mniejwięcej w tem samem położeniu, jedynie na ich korzyść przemawia wiek $9^3/_4$—$10^1/_2$. Lecz to jeszcze nie najciekawsze. Wśród zgłaszających się byly dziewczęta, które egzaminu naukowego wcale nie zdały, tymczasem egzamin psychologiczny zdały świetnie i wykazały inteligencję nietylko jedenastoletnich lecz nawet dwunastoletnich mimo, że same nieraz miały dopiero lat dziewięć.

Z powyższych danych wynika zatem aż nadto jasno, jak ważnym jest egzamin psychologiczny przy egzaminach wstępnych. Poznałyśmy nasze nowe uczenice nietylko z tej strony, którą one chciały nam pokazać, którą, że tak powiem

wystrajały i przygotowywały przez lat trzy nauki szkolnej, lecz udało nam się zajrzeć głębiej; poznałyśmy ich myśli, zdolność orjentowania się i kojarzeń, umiejętność logicznego myślenia, bogactwo a raczej ubóstwo językowe, pewien, że tak powiem, spryt życiowy. I tak mając przed sobą ocenę egzaminu naukowego i psychologicznego przystąpiłyśmy do tworzenia nowych klas nie szablonowo, kierując się przypadkiem, liczbą, losem czy literą alfabetu, lecz prawdziwą wartością umysłową danej uczenicy. Otrzymać winniśmy w ten sposób klasę specjalnie uzdolnioną, klasę średnią i klasę słabą. Po roku porównywać będziemy rezultaty. Mamy nietylko nadzieję, ale prawie że pewność, iż słabe uczenice staną się conajmniej średniemi, średnie dogonią uzdolnione, a te znowu nie uronią nic z swoich przyrodzonych zdolności. Nauka szkolna bowiem w takich warunkach zdolności tych nie przytępi, lecz przeciwnie stanie się bodźcem do dalszego rozwoju władz umysłowych.

Poznań. Helena Szafranówna.

OCENY KSIĄŻEK.

Willi Damaschke. *Polen, ein erdkundliches Arbeits- und Lesebuch.* Johne, Bydgoszcz 1925. Str. 222 z 36 rysunkami i obrazkami.

Nie byłbym zabierał głosu w sprawie książki p. Damaschkego, gdyż każdy bardziej doświadczony w rzeczach nauczania polski pedagog potrafi ją ocenić, gdyby nie okoliczność, że znaleźli się mniej doświadczeni w rzeczach szkoły i geografji recenzenci, którzy się nie wahali książki powyższej nawet polecać. I tak nieznany mi bliżej recenzent W. O. tak pisze o podręczniku Damaschkego w „Wiadomościach geograficznych", Kraków, Rok III, VIII — IX, str. 129. „Dobrze się stało, że autor jest Niemcem i pisząc (?), pozostał sobą. Stojąc bowiem na stanowisku Niemca — obywatela Polski, oddał pracą swą przysługę tylko młodzieży i nauczycielstwu niemieckiemu — ale dzięki taktowi i objektywności zasłużył się Polsce (!). Książka „Polen" znaleźć się winna w ręku każdego rozwojem rodzimej geografji zainteresowanego". (sic!) Czyli, kupujcie wszyscy na gwałt Damaschkego, bo jakiś bardzo młodociany „krytyk" uważa ją za ostatni krzyk geograficznej wiedzy i za szczyt neutralności i objektywności.

Niestety, tak nie jest, a zachwyty nad owym podręcznikiem są nieusprawiedliwione.

Książka jest przeznaczona dla szkoły powszechnej i średniej. Składa się z dwóch części: z właściwego podręcznika i z wypisów. We właściwym podręczniku znajdujemy naprzód ogolne wiadomości o Polsce (położenie, wielkość rzeźba, woda,klimat, człowiek) a potem opis krain Polski (Karpat, wyżyn południowych polskich, pasa pradolin, pojezierzy, wybrzeża). W wypisach znajdujemy wyjątki o Polsce z autorów niemieckich i z Reymonta.

W opisie geograficznym autor opiera się na polskich podręcznikach szkolnych (Sosnowski, Pawłowski, Majewski i i.) oraz na Wunderlichu i pracach niemieckiej Komisji fizjograficznej. Opisy krain są lekko naszkicowanemi opisami fizyczno-geograficznemi w związku z osadnictwem, niekiedy tylko z nawiązaniem

do stosunków gospodarczych. Uderza brak ogólnych zestawień geograficzno-dospodarczych, któreby informowały ucznia o stosunkach produkcyjnych kraju i jego znaczeniu w handlu. Brak ten stoi w sprzeczności z wymaganiami programów szkolnych.

Jako niewątpliwą zaletę książki trzeba wymienić usiłowanie autora, ażeby zmusić ucznia do ciągłej współpracy z nauczycielem. Autor pragnie zainteresować ucznia licznemi pytaniami, zadaniami, pytajnikami, wykrzyknikami, krótkiemi twierdzeniami itp. Jest to w zasadzie tendencja dobra. Błąd tkwi jednak w czem innem. Autor nie odróżnia rzeczy drobnych od ważnych, tych, które należy osiągnąć zapomocą indukcji, od tych, które uczeń sam może zdobyć. Pod względem metodycznym panuje tedy w książce chaos. Także takie środki dydaktyczne, jak mierzenie linij krzywych zapomocą nitki (pomiar cyrklem jest daleko pewniejszy) lub odsyłanie ucznia po informacje do gazet, nie bywają w naszych szkołach stosowane.

Pod względem rzeczowym sprawa nie przedstawia się lepiej. Autor nie opanował przedmiotu i dał właściwie tylko materjał na podręcznik. W uzasadnieniu tego niepodobna przytaczać wszystkich szczegółów ani wyliczać wszystkich usterek. Wystarczy gdy zwrócimy np. uwagę na wiadomości ogólne o Polsce i na opis Karpat w podręczniku i wytkniemy ważniejsze, naszem zdaniem, pomyłki (w nawiasie podano stronice).

(14) Nie można definjować całej Polski jako ,,kraj bryłowy", jakkolwiek pojęcie to może być stosowane do niektórych tylko krain Polski, tak samo nie nie można określać Łysogór jako zrębu (horstu). (20) Nie jest prawdą, że podgórze Karpat i niziny podkarpackie noszą wspólną nazwę ,,Podkarpacie", tak samo jak „Ostseeküste" to nie ,,Bałtyk". (24) Wyróżnione przez autora grupy klimatyczne w liczbie pięciu, domagają się koniecznie geograficznego uzasadnienia i charakterystyki. (25) Podział ludności Polski według zwyczajów i obyczajów nie jest równoznaczny z podziałem na narzecza. Są wprawdzie Kurpie czy Krakowiacy czy górale, ale niema narzeczy: kurpiowskiego, krakowskiego czy góralskiego. (28, 30, 32...) Podział Karpat na strefę piaskowcową, wapienną (Pieniny) i archaiczną (Tatry) jest ogromnem uproszczeniem zadania przedstawienia budowy geologicznej naszych gór. W każdym razie charakterystyka krajobrazowa tych trzech części niezawsze da się wyprowadzić z tego krótkiego schematu. (Tak w Tatrach jak i w strefie piaskowcowej znajdują się wapienie.) Autor dzieli Karpaty polskie raz na zachodnie, środkowe i wschodnie, drugi raz tylko na wschodnie i zachodnie, rozbieżność z punktu widzenia dydaktycznego niedopuszczalna. Nazwa ,,Waldkarpathen" pokutuje tylko w nielicznych atlasach niemieckich, ,,Flysch" to nietylko piaskowiec karpacki. (29) Autor prawie nie opisał Beskidów Zachodnich. Nazwa ,,Tatra" nie pochodzi od tata = Vater, lecz od zupełnie innego pierwiastka celtyckiego, Zakopane nie jest jeszcze „ein weltbekannter Kurort" a Szczawnicy nie można nazywać ,,Polnisches Karlsbad". (30) Wyhorlat towarzyszy w znacznej części Beskidom Wschodnim, a nie środkowym, także Pikuj należy do Beskidów Wschodnich. Przy podziale Beskidów Wschodnich opuszczono Bieszczady. Nie tyle szczyty bywają nazywane przez ludność „gorganem" (autor pisze mylnie „gorga"), co zwietrzałe głazy i skały.

Formy wysokogórskie wykazują nietylko Czarnohora, ale i Gorgany. Strój Bojków wcale malowniczym nie jest. (31) Karpaty nie tworzą w całości europejskiego działu wodnego. Nie jest też prawdą, że nie mają lodowców dlatego, iż brak im niecek i lekko pochylonych dolin, w którychby się śnieg zatrzymywał. W pewnej mierze podobne twierdzenie możnaby odnosić tylko do Tatr, ale nie do całych Karpat. (32) Budowa geologiczna podgórza Karpackiego została przedstawiona mylnie (iły, a na nich żwiry i gliny), a charakterystyka krajobrazowa, nawet topografja nie zostały uwzględnione należycie. (34) Nie jest prawdą, że nizina Górno-wiślańska przedstawia „mittelzeitlichen Erdabbruch". (35) Nazwa „Pokucie" nie oznacza „Land im Winkel", a klimat tej krainy nie dlatego jest łagodny, że kraj jest osłonięty przed wiatrami (z której strony?) lecz z powodu położenia geograficznego i wpływów kontynentalizmu. Nie jest prawdą, że na Pokuciu miejscowości są otoczone winnicami. (36) Powstanie nafty (z tłuszczu ryb) i soli (Zechstein-meer) nie odpowiada stawianym w tym kierunku teorjom, a stanowisko Polski w produkcji światowej nie odpowiada istocie rzeczy. Także (37) przedstawienie zjawisk krasowych na Pokuciu i charakterystyka krajobrazu jako pustego są nieścisłe i niezgodne z owemi „winnicami i sadami otaczającemi osiadłości ludzkie".

.... Zdaje mi się, że dosyć dostarczyłem przykładów, i to tylko z opisu Karpat, stwierdzających, że pod względem rzeczowym książka nie może uchodzić w wielu wypadkach za poprawną, a wspomniany recenzent przeglądał ją widocznie bardzo pobieżnie.

Czy książka jest przedstawieniem objektywnem? Trzeba przyznać, że autor miał może w tym kierunku jak najlepsze zamiary, ale w rezultacie dał książkę dosyć dziwnego typu. W podręczniku autor wspomina skrupulatnie o tem, co Niemcy zrobili w Polsce, ale zapomina napisać, co np. zrobili Polacy. Są podkreślone pewne bogactwa naturalne Polski, ale nie zostało napisane, jak Polska gospodarzy i jaki jest stan różnych gałęzi gospodarstwa w związku z przyrodą kraju i z pracą człowieka. Uczeń niemiecki nie wyniesie też po przerobieniu książki ogólnego wyobrażenia o państwie, w którem mieszka.

Także i to należy wytknąć, że autor przedstawił stosunki narodowościowe, o których pisze na wielu miejscach, niezbyt ściśle i posługiwał się źródłami zupełnie nieobjektywnemi, do jakich należy zaliczyć Zöcklera: *Das Deutschtum in Galizien* lub Rudnickiego: *Ukraina*. Stosunki wyznaniowe (91) zasługiwały na szersze uwzględnienie, a powiedzenie takie, że Polacy mają tylko koło Wilna większość (89), podczas gdy spis ludności wykazał 57,4% Polaków w województwie wileńskiem, a 54,0% w województwie nowogródzkiem, jest grubem uchybieniem przeciwko objektywności.

Ogólny mój sąd o podręczniku Damaschkego może być wobec tego tylko taki, że nie jest to podręcznik, jakiego potrzebuje szkoła niemiecka, jeżeli chce spełnić nałożone na nią przez program oficjalny zadanie. Pierwszym warunkiem takiego podręcznika powinno być wszechstronne przedstawienie rzeczy, a więc niepomijanie rzeczy w geografji państw ważnych, a drugim warunkiem jest przedmiotowość, poparta materjałem poważnym i, o ile to możliwe, cyfrowym.

Poznań. Stanisław Pawłowski.

A l e k s a n d r a J e z i o r k o w s k a: *Arytmetyka Handlowa, Zbiór zadań*, część II., stron 88. Skład główny: Księgarnia św. Wojciecha w Poznaniu 1926 r.

Podręcznik ten odpowiada w zupełności wymaganiom życia handlowego, które po wojnie światowej pod wielu względami odmiennie się ukształtowało. Ponieważ posiadamy mało odpowiednich podręczników z tej dziedziny, należy się autorce, nauczycielce Miejskiej Szkoły Handlowej w Poznaniu, szczere uznanie za opracowanie pożytecznej dla szkół handlowych książki.

Część II. *Arytmetyki Handlowej* obejmuje następujące działy: 1. Dyskonto (dyskontowanie weksli w Banku Polskim, w bankach prywatnych, dyskontowanie weksli zagranicznych), 2. Rachunek terminu, 3. Rachunek bieżący (metody: dodatnia, ujemna, drabinkowa, saldowa z uwzględnieniem jednej, podwójnej i zmiennej stopy procentowej). Wyczerpujące objaśnienia, praktyczne przykłady i wielki wybór zadań, dotyczące tak przedsiębiorstw bankowych jak i towarowych, składają się na całość starannie opracowanej tej części.

Systematyczne ujęcie książki kwalifikuje ją również jak podręcznik dla samokształcących się.

Część III. (ostatnia) *Arytmetyki Handlowej* jest w opracowaniu. Id.

S. B a r b a r a Ż u l i ń s k a C. R. *Obowiązki Polki.* Pogadanki dla dziewcząt. „Bibljoteka Religijna", Lwów. Wydanie drugie, str. 167.

Autorka, posiada tak zasłużone imię na polu wychowania przedszkolnego, na którem jest powagą, oraz na polu literatury dziecięcej i dydaktycznej, że książka, przez nią napisana, mówi sama przez się i zalecenia nie potrzebuje.

„Obowiązki Polki", wydane 10 lat temu, były zdawna wyczerpane, a wartość ich domagała się wydania drugiego, które też autorka przerobiła i uzupełniła.

Z radością więc powitać należy tę wiązankę pięknych, najzacniejszych myśli owianych duchem religijno-narodowych ideałów, wypowiedzianych w nieskazitelnie pięknej formie, a świadczących, obok wysokiej wartości ideowej, o bogatem doświadczeniu i znajomości życia, zdobytych przez autorkę w ciągu jej długoletniej, rozumnej i zbożnej pracy.

„Obowiązki Polki" obejmują całokształt życia młodej Polki, wskazują jak zachować zdrowie fizyczne i moralne, jak kształcić umysł i wolę, zachować czystość uczuć. Czerpiąc ze skarbu swojej wielkiej, głębokiej wiary, prześwietla autorka swoje wskazania światłem Chrystusowem, a następnie uczy swoje czytelniczki znajdować zgodne z niem myśli naszych wieszczów i pisarzy.

Wskazując cnoty, podkreśla autorka także nasze narodowe wady, uczy, jak wyrabiać jedne, a zwalczać drugie, a wszystko dlatego, aby służyć Bogu i Ojczyźnie.

Uczy, jak piękne myśli przelewać w życie. Wykazuje dostojność życia rodzinnego i dostojność spełniania sumiennie obowiązków, jakie wkłada praca zawodowa.

„Polka ma pracować nad wewnętrznem odrodzeniem Ojczyzny, wychowywać nowe pokolenia i wysoko trzymać sztandar narodowy... misją Polski jest szerzenie Królestwa Bożego na ziemi".

Te prawdziwie „złote myśli" kończy prześliczna modlitwa Słowackiego, padającego na kolana „aby wstał silnym Boga robotnikiem".

Niezmordowana praca S. Żulińskiej zmierza zawsze do tego, aby przysparzać Ojczyźnie uświadomione, radosne w pracy „Boże robotnice". H. K.

Wydawca i Redaktor: Leonard Borkowski. Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.

NOWOŚCI WYDAWNICZE.

WYDAWNICTWO ZAKŁADU NARODOWEGO IMIENIA OSSOLIŃSKICH, LWÓW.

Śpiewnik kościelny z nutami i modlitewnik do użytku młodzieży szkolnej — opracował ks. dr. Gerard Szmyd. 1926. 16⁰. Str. 358 — oprawne.

Kościelny, unisonowy śpiew młodzieży szkolnej podczas wspólnych nabożeństw ma doniosłe znaczenie. W zrozumieniu jego wartości dla wychowania religijnego ks. dr. Gerard Szmyd opracował *Śpiewnik,* który może i powinien rozpowszechnić w naszych szkołach śpiew jednogłosowy całej młodzieży, zgromadzonej na wspólne mszy św. Materjał, jaki autor zgromadził, jest bardzo rozległy. Składają się na niego msza gregorjańska i polskie pieśni mszalne, pieśni adwentowe, kolędy, pieśni wielkopostne i wielkanocne, a ponad to pieśni ku czci Najświętszego Sakramentu, Serca Jezusowego, Trójcy Przenajświętszej, Matki Boskiej, Świętych Pańskich, zwłaszcza świętych polskich i patronów szkół, pieśni żałobne, przygodne, łacińskie, oraz suplikacje. Z tego materjału, zależnie od warunków głosowych młodzieży, można wybrać dowoli odpowiednie pieśni na cały rok kościelny i poszczególne uroczystości, zwłaszcza, że melodje pisane są w tonacjach, zastosowanych do skali głosowej ogółu młodzieży.

Wartość *Śpiewnika* podnosi dodany do niego modlitewnik, który obejmuje sposób uczestniczenia w najświętszej ofierze, drogę krzyżową, tajemnice różańcowe, liczne litanje i modlitwy codzienne, a kończy się ministranturą. Bez użycia drugiej książeczki w przerwach między śpiewem, młodzież może przy modlitwie korzystać ze *Śpiewnika,* co podnosi jego użyteczność w wysokim stopniu.

Niemniej na dodatnią wartość *Śpiewnika* poza doborem treści wpływa staranny druk, dobry brewiarzowy nieprześwietlający papier, dogodny format i gustowna, choć skromna oprawa. Te zalety przyczynią się niewątpliwie do szerokiego rozpowszechnienia *Śpiewnika* ks. Szmyda wśród młodzieży polskiej.

I. Strycharski: *Słownik do Trylogji Sienkiewicza.* 1926. 8⁰, str. 184.

Jakby dopełnieniem nowego, poprawnego wydania Trylogji jest *Słownik,* opracowany przez prof. I. Strycharskiego. Przez młodzież nieobeznaną z łaciną i nie wyczuwającą różnych rusycyzmów ani archaizmów językowych arcydzieło Sienkiewicza przy czytaniu w wielu miejscach nie może być należycie zrozumiane. Nauczyciel w szkole nie może również całej Trylogji objaśniać, więc słownik, któryby objaśniał słowa lub zwroty trudniejsze i umożliwiał dokładne opanowanie treści jest rzeczą niezbędną. Dotychczas mieliśmy tylko słownik szkolny do *Ogniem i mieczem* w opracowaniu S. Szczepkowskiej. Obecnie Wydawnictwo Zakładu Narodowego imienia Ossolińskich obdarzyło nas słownikiem pełniejszym do całej Trylogji, opracowanym szczegółowo i dokładnie. Znajdzie w nim młodzież objaśnienia niezrozumiałych wyrażeń, z podaniem ich pochodzenia, znajdzie też w dodanym słowniczku geograficznym określenie położenia miejscowości, w treści Trylogji wprowadzonych, co nawet umożliwi robienie wykresów dla całej akcji, dla pochodów wojsk, bitew, potyczek, obozów itp. *Słownik do Trylogji* prof. Strycharskiego bardzo dobre odda przysługi młodzieży i zasługuje na szerokie poparcie przez nauczycielstwo.

Dr. K. Sochaniewicz: *Bolesław Chrobry.* „Nasza Bibljoteka". 1926. 8⁰. Str. 92.

„Nasza Bibljoteka" wydawana od szeregu miesięcy przez Zakład Narodowy imienia Ossolińskich pomnożyła się nowym tomikiem przeznaczonym dla użytku młodzieży szkolnej i nauczycielstwa. Treścią nowego tomiku jest monografja historyczna o Bolesławie Chrobrym w opracowaniu Dr. K. Sochaniewicza. Praca, wyróżniona na konkursie lubelskiego Komitetu obchodowego w 100-ną rocznicę koronacji Chrobrego, podaje na naukowych podstawach opartą, ale ujętą w popularną formę, charakterystykę wielkiego budowniczego Polski piastowskiej, a liczne ilustracje ułatwiają pamięci czytelnika przy-

swojenie zajmującej treści. Tomik ten jest początkiem szeregu podobnych monografij z epoki piastowskiej, które razem dadzą całość jednolitą i uprzystępniają młodzieży poznanie naszych dziejów w nieco szerszym zakresie niż to uczynić może podręcznik. Na prywatną lekturę tomik o Chrobrym w zupełności się nadaje.

NAKŁADEM AUTORA.

Dr. Jan Galicz: *Historja Polski* w najważniejszych datach i streszczeniach od czasów najdawniejszych aż do najnowszych, do użytku szkolnego i podręcznego. Cieszyn 1925. Str. 134, format 16°.

Książeczka jest opracowana jako repetytorjum historji polskiej i może szczególne przysługi oddać wszystkim tym, którzy przygotowują się do egzaminu z tego przedmiotu.

GEBETHNER I WOLFF, WARSZAWA.

Ukazały się *Wspomnienia myśliwskie* gen. Bronisława Grąbczewskiego. Redaktor „Przeglądu Myśliwskiego," Juljusz Ejsmond w swojej recenzji o książkach znakomitego podróżnika tak pisze o Grąbczewskim-myśliwym: „Grąbczewski jest nietylko nieustraszonym badaczem ludów i krajów nieznanych, ale świetnym obserwatorem przyrody, urodzonym myśliwym, umiejącym podglądać tajemnice dzikiego zwierza na wolności. A łowy na jaki górskie, na kozły skalne, na tygrysy i niedźwiedzie, mają w sobie istotny pierwiastek bohaterstwa, czyniący z opowieści Grąbczewskiego epos podróżniczo - łowiecki." Cena zł 4,—.

Znakomity kompozytor i muzykolog H. Opieński ułożył wierszem opowieść sceniczną na temat obyczajowy z epoki renesansu polskiego p. t. *Jakób Lutnista.* Opowieść ta w formie opery, składającej się z dwóch aktów i epilogu, jest wynikiem studjów autora nad muzyką polską XVI wieku. Notatki kronikarskie, oryginalny testament rajcy krakowskiego, charakterystycznie na tle francuskich zapisków rysująca się postać lutnisty Jakóba Polaka, dostarczyły autorowi odpowiednich danych dla stworzenia świetnego obrazu obyczajowego. w ramach historycznego momentu ucieczki Henryka Walezego z Krakowa. Cena zł 1,50.

Dramat fantastyczny Joségo Zorrilli p. t. *Don Juan Tenorio,* grany od r. 1924 z niesłabnącem powodzeniem na scenie Teatru Narodowego w Warszawie ukazał się w pięknem wydaniu ilustrowanem, książkowem, nakładem Gebethnera i Wolffa. Świetny, kongenjalny przekład poety Stanisława Miłaszewskiego czyni z tej książki prawdziwą ucztę intelektualną, to też zapewne spotka ją to samo zasłużone uznanie, jakiem darzyła dramat publiczność teatralna. Cena zł 5,—.

Książka Ferdynanda Goetla p. t. *Przez płonący Wschód,* której pierwsze wydanie przyjęte było z zapałem przez krytykę i publiczność, wyszła obecnie w wydaniu drugiem, bogato i pięknie ilustrowanem. Cena zł 10,—.

Księgarnia Gebethnera i Wolffa uzupełnia w dalszym ciągu wydanie zbiorowe *Pism* Elizy Orzeszkowej. Obecnie wyszedł tom IV, który objął dwie powieści znakomitej autorki: *Dziurdziowie* i *Cham,* w wydaniu drugiem. Cena zł 5,—.

Ukazały się dwa nowe tomiki „Bibljoteki Uniwersytetów Ludowych i Młodzieży Szkolnej" Nr. 233, nowela Piotra Choynowskiego p. t. *Pokusa* i Nr. 234 *Wybór poezyj* Mikołaja Sępa Szarzyńskiego w wydaniu Ign. Chrzanowskiego. Cena Nr. 233 — 35 gr, Nr. 234 — 40 gr.

Proszeni jesteśmy o zaznaczenie, że wobec recenzji, jaka się ukazała w Nrze 19 „Przyjaciela Szkoły" z dnia 5 grudnia i wobec nieporozumień, jakie mogą wyniknąć na tem tle, *Encyklopedja Ultima Thule,* wydawana w Warszawie pod redakcją Dra St. Fr. Michalskiego nie ma nic wspólnego z Encyklopedją, wychodzącą pod redakcją dr. St. Lama.